

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Odir Milanez Da Cunha Lima Neto

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
ESTADO DA PARAÍBA: o caso da Mesorregião da Mata Paraibana**

JOÃO PESSOA

2019

ODIR MILANEZ DA CUNHA LIMA NETO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
ESTADO DA PARAÍBA: o caso da Mesorregião da Mata Paraibana**

Trabalho de conclusão de curso, referente
ao Curso de Graduação em Pedagogia
como requisito parcial para obtenção do
título pleno de Pedagogo.

Orientadora: Dr.^a Munique Massaro

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N469a Neto, Odir Milanez da Cunha Lima.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO ESTADO DA PARAÍBA: o caso da Mesorregião da
Mata Paraibana / Odir Milanez da Cunha Lima Neto. -
João Pessoa, 2019.

63 f.

Orientação: Munique Massaro.

Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Educação Especial. AEE. SRM. Educação Infantil. I.
Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

ODIR MILANEZ DA CUNHA LIMA NETO

Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil do Estado da Paraíba:
o caso da mesorregião da Mata Paraibana

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências para a
obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em 07 de maio de 2019.

Banca Examinadora

Munique Massaro,

Dr.^a Munique Massaro - UFPB

Orientadora

ADENIZE DE FARIAS

Dr.^a Adenize Queiroz de Farias - UFPB

Examinadora

Taísa Caldas Dantas

Dr.^a Taísa Caldas Dantas - UFPB

Examinadora

JOÃO PESSOA

2019

Dedicatória...

Dedico à Deus, primeiramente, pelo dom da sabedoria, que me guiou durante esses anos e me fez sempre escolher os melhores caminhos no curso.

Dedico à Nossa Senhora, pois os méritos da execução desse trabalho são de sua intercessão.

Dedico aos meus pais, que sempre me incentivaram ao estudo e sempre me apoiaram nas minhas escolhas.

Dedico à minha orientadora Munique Massaro, que com tanta paciência me direcionou e me incentivou a fazer cada passo desse trabalho, com meu próprio esforço.

Dedico aos alunos com deficiência que passaram e passarão em minha caminhada, na certeza de que este trabalho é somente um primeiro passo, de forma científica, no meu esforço contínuo em auxiliá-los em suas dificuldades e com eles celebrando suas vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por ter me feito chegar na área da Educação, por me fazer me encontrar nesta profissão e me realizar nela.

Agradeço à minha família por todo apoio dado.

Agradeço aos meus amigos, em especial aos que conquistei na minha caminhada dentro da universidade: Renata e Rodrigo. Vocês me fizeram forte e perseverante.

Agradeço também à Míryan, que está há pouco tempo em minha vida, mas tão logo me presenteou com um filho. Desejo que Deus nos preserve juntos sempre!

“A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor.” (Padre Antônio Vieira)

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado se trata de um importante serviço de todo o conjunto da Educação Especial, não sendo diferente na Educação Infantil. Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa realizada no programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba e tem por objetivo analisar a situação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil dos municípios pertencentes à Mata Paraibana. Para a produção deste trabalho, utilizou-se como embasamento as leis brasileiras, breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil, a visão de estudiosos e pesquisadores quanto ao Atendimento Educacional Especializado e acerca desse serviço na Educação Infantil. Para a coleta de dados, primeiramente, realizou-se pesquisas nos sites do Ministério da Educação e Cultura e foi aplicado um questionário às Secretarias de Educação dos municípios. Ao término desta primeira etapa, foram realizadas entrevistas com quatro professoras de Salas de Recursos Multifuncionais, para melhor compreensão da situação dos atendimentos e condições existentes. O trabalho propõe a reflexão quanto às condições do Atendimento Educacional Especializado na Mata Paraibana, frente às realidades dos dados e relatos feitos pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). É possível perceber que o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil da Mata Paraibana caminha a passos lentos, sendo deixado nas mãos dos professores das SRM, que recebem a responsabilidade, muitas vezes, de custear materiais, de se adaptarem a falta de locais físicos para os atendimentos e buscarem formações para sua qualificação profissional, dentre outros descasos.

Palavras-Chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Infantil.

ABSTRACT

The Specialized Educational Service is an important service of the entire Special Education, not differently from Early Childhood Education. This paper was carried out based on a research conducted in the Scientific Initiation Program of the Federal University of Paraiba and it aims to analyze Specialized Educational Service situation in Early Childhood Education of the cities belonging to "Mata Paraibana". In order to do this paper, it was used as theoretical basis the Brazilian laws, a brief history on Special Education in Brazil and the scholars and researchers' views on the Special Educational Service itself and in Early Childhood Education. Towards the collection of data, it was firstly held surveys on the Ministry of Education and Culture websites and a questionnaire was sent to the cities' Education Departments. At the end of this stage, interviews were conducted with four teachers from the Multifunction Resource Rooms, in order to better understand the existing services situation and conditions. This paper proposes a reflection about the conditions of the Specialized Educational Service in "Mata Paraibana", given data reality and reports made by Multifunction Resource Rooms teachers. It was possible to notice that Specialized Educational Service in Mata Paraibana's Early Childhood Education is moving forward slowly, being left in the hands of Multifunction Resource Rooms teachers, who receive the responsibility of, most of the time, funding materials, adapting to the lack of physical locations to provide the service and training to his/her professional qualification, among other disregards.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Service. Multifunction Resource Rooms. Early Childhood Education.

Sumário

1 Introdução.....	11
2 Fundamentação Teórica	13
2.1 Os serviços da Educação Especial: breve histórico e legislações	13
2.2 O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.....	19
3 Objetivos.....	23
4 Material e Método	23
5 Resultados da Primeira Etapa da Pesquisa	24
6 Análise dos Dados da Primeira Etapa da Pesquisa	29
7 Resultados e Discussão da Segunda Etapa da Pesquisa	33
7.1 Alunos Atendidos e encaminhamento dos alunos.....	33
7.2 Contato com a Família	35
7.3 Formação do Professor	36
7.4 Atuação do Professor.....	38
7.5 Organização do Trabalho	41
7.6 Recursos Pedagógicos	44
Considerações Finais	46
Referências	48
APÊNDICES.....	52
Apêndices A	53
Apêndice B	56
Apêndice C	58
ANEXOS	61
Anexo A.....	62

1 Introdução

Este trabalho de conclusão de curso é resultado de uma pesquisa realizada no programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba e que se seguirá até julho deste ano de 2019.

Pessoalmente, a Educação Especial é a área da Pedagogia que mais me chamou atenção e me atraiu, desde meu primeiro contato com a disciplina, no quarto período do curso. Na época tive o primeiro contato profissional com a área, através de um estágio não obrigatório e que me fez ter certeza da área que eu queria seguir. Unido à experiência na Educação Especial no estágio, tive também contato com a Educação Infantil e, até a possível ideia de temática para o Trabalho de Conclusão de Curso, havia uma dúvida quanto em qual das duas áreas se embasaria meu estudo. Por fim, aparece-me esta pesquisa, que une as duas áreas, sendo, particularmente, um tema que sanou a minha dúvida.

Diversas pesquisas vêm analisando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo serviço da Educação Especial é oferecido aos alunos com deficiência, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Preocupados com a situação do AEE nos municípios que compõem a Mata Paraibana, em agosto de 2018 deu-se início a esta pesquisa, com a finalidade de tal mapeamento e discussão dos dados mapeados e possíveis críticas à situação do AEE nos municípios. Uma preocupação, uma vez que a Constituição Federal, no art. 208, nos assegura que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.43). O presente trabalho aflora possíveis reflexões, como: como os municípios estão lidando com o acolhimento e acompanhamento da criança público-alvo da Educação Especial presente na Educação Infantil? Quais recursos estão sendo oferecidos a essas crianças?

A pesquisa foi realizada inicialmente com algumas secretarias dos municípios presentes na Mata Paraibana, através de um questionário e, a partir dos dados coletados, foi elaborado um roteiro de perguntas para a realização de entrevistas com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

Este trabalho apresenta-se inicialmente com a Fundamentação Teórica, que embasa as discussões dos resultados obtidos. Seguindo, encontra-se o objetivo desta pesquisa, assim como o método de aplicação. Logo após, apresentam-se os resultados da primeira etapa (com as secretarias), uma análise destes dados, os resultados da segunda etapa da pesquisa e as análises desta e, por fim, as conclusões de todo o texto produzido.

A elaboração desta pesquisa se fez importante para a análise da situação da Educação Especial no Estado da Paraíba. Conhecendo as dificuldades do Estado, se faz possível o oferecimento de possíveis intervenções pedagógicas aos municípios que a pesquisa abrangeu. A falta de pesquisas, que não existiam quanto a essa realidade, não nos permitia identificar os problemas em nosso Estado e solucioná-los, ou ao menos exigir das gestões, que buscassem solucioná-los.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Os serviços da Educação Especial: breve histórico e legislações

A Educação Especial possui uma luta inestimável em todo seu tempo de existência. Durante anos, educadores e cientistas se empenharam em construir bases cada vez mais sólidas, no trabalho de mediação e construção do conhecimento junto às pessoas com deficiência. Por meio dessa luta árdua, avançamos diariamente, mesmo que às vezes a passos lentos, a um futuro de mais oportunidades e total inclusão em todos os ambientes da sociedade.

Surge na sociedade a necessidade da escolarização, e esta concebe uma ideia de que a pessoa com deficiência não poderia estar nos mesmos espaços escolares que os ditos “normais”, por conta das suas limitações físicas ou mentais. Aparece então, no espaço escolar, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961), as escolas especiais, que tinham o dever de acolher e trabalhar pedagogicamente e clinicamente (convém dizer que mais no segundo aspecto do que no primeiro), os alunos com deficiência (BRASIL, 1961). Por fim, o objetivo se tratava de “moldar” a pessoa com deficiência, a fim que seus comportamentos fossem inibidos e que no fim estivessem todos agindo de forma “normal”, em sociedade.

Começam-se então, no Brasil, as várias adaptações na LDB, ocorridas através dos estudos realizados, que foram qualificando as práticas do Estado no cuidado à pessoa com deficiência, às práticas pedagógicas e termos. Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsáveis por gerenciar a Educação Especial no país, que promoveram na época algumas ações pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência.

Passando-se os anos, em meados da década de 80, começaram a surgir grupos de pessoas com deficiência que se organizaram politicamente para exigir seus direitos e assumindo seu espaço perante todos, mostrando que, como toda a população, são seres humanos e dignos de toda atenção e respeito. Assim, começaram-se as lutas mais generalizadas em busca dos direitos da pessoa com deficiência. A luta ganha mais força, quando a Organização das Nações Unidas

(ONU) se pronuncia e declara o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD). A partir disso, o Brasil começa a dialogar, por meio de conferências, para ouvir a todos, principalmente as pessoas com deficiência, quanto às suas condições de vida e exigências de direitos e mudanças no Estado político do país, que até ali não tinha um olhar centrado para essas pessoas (HISTÓRIA... 2010).

Em 1994 é criada a Política Nacional de Educação Especial que permitia o acesso à sala regular para aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Ainda em 1994, é promulgada a Declaração de Salamanca que muda toda a visão da finalidade da educação das pessoas com deficiência tida pelo Estado. O país começa assim, a pensar a educação de modo que ela incluía a todos, sem restrição, criando assim, em 2001, a resolução CNE/CEB 02/2001, que determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.1).

A partir de então, as escolas passam a ter o dever de não somente acolher os alunos com deficiência, como lhes oferecer um atendimento que os ajude a superar os obstáculos de suas limitações e alcançar o conhecimento da melhor forma. Com estes encaminhamentos, em 2004, o Atendimento Educacional Especializado recebe um reforço jurídico, com a Lei nº 10.845/2004, que cria o Programa de Contemplação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). O programa foi criado com o objetivo de universalizar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (ainda chamados na Lei como portadores de deficiência), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades que não tinham condição de estar em sala de aula regular, de modo que pudesse ser realizado um trabalho de inserção destes, progressivamente, na sala de aula regular (BRASIL, 2004).

Atualmente, o Decreto nº 7.611/11, em seu artigo 2º, no §2º, indica que o Atendimento Educacional Especializado deve fazer parte da proposta pedagógica da escola e acontecer em união com a família, políticas públicas e “atender as

necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial”, tudo isso com o seguinte objetivo:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

O atendimento deve acontecer no período inverso ao horário de aula regular, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mediado por um profissional capacitado (BRASIL, 1996; 2009). Esclarece, na página 8 do *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, do Ministério da Educação (MEC), de 2010 que: “O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.”, sempre em consonância com as atividades da sala de aula regular, ou seja, o AEE não se trata somente de um trabalho restrito à SRM, mas possui a participação da sala de aula regular, apoio familiar e do corpo técnico da escola, sendo assim, um trabalho coletivo no planejamento do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010). Também a Lei Brasileira de Inclusão, que em seu artigo 4º, determina a completa repressão à discriminação (compreendendo como discriminação a restrição ou exclusão) à pessoa com deficiência e explicitando que toda pessoa com deficiência deve ser tratada com igual oportunidade das demais pessoas.

Tratando-se da competência do professor do Atendimento Educacional Especializado, encontra-se que é elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, organizar estratégias pedagógicas e produção de recursos acessíveis ao aluno, articular o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais com o trabalho na sala de aula regular, orientar a família e aos professores regulares sobre os recursos a serem utilizados com os alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

Ainda referente à Educação Especial, verifica-se que a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, vai instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Na resolução encontra-se,

principalmente no início, a obrigatoriedade do fornecimento de matrícula e espaço físico para o acontecimento dos atendimentos, assim como a garantia de recursos de acessibilidade na educação, citado no parágrafo único do art. 2º, o destaque da importância do AEE, como um complemento ou suplemento na formação educacional do aluno e o atendimento como parte integrante do processo educacional. O atendimento então não é visto como um acontecimento a parte da realidade escolar, mas ao contrário, complementa o esforço do corpo escolar, no trabalho pedagógico (BRASIL, 2009, p.1).

A Resolução nº. 02 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB 02/2001, em seu segundo artigo declara que é dever das escolas matricular todos os alunos, sem distinção de suas diferenças e, devendo matriculá-los, também devem se organizar para que todos tenham um ensino de qualidade, ou seja, mediante a avaliação e constatação de necessidade educacional especial, o sistema ensino, seja ele privado ou público, tem o dever de oferecer um atendimento adequado ao aluno, sendo este atendimento individualizado ou coletivo, levando em consideração às suas necessidades (BRASIL, 2001). Ao ler este artigo, sobressai na memória de quem estudou a Declaração de Salamanca, que esclarece: “[...] o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhece a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. (UNESCO, 1994, p.1).

O AEE surge na educação como um mecanismo de facilitação do processo de aprendizagem e inclusão, dentro e fora do ambiente escolar. Ao quebrar as barreiras que dificultam a aprendizagem e a interação social do sujeito, o atendimento une o aluno com deficiência e os alunos sem deficiência. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) direciona dizendo que: “A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.” (BRASIL, 2008, p.12). Assim sendo, a perspectiva de educação inclusiva abrange não somente as barreiras físicas que deverão ser derrubadas para o convívio em sociedade, mas também as que atrapalham a assimilação de informações e distanciam a comunicação entre

peessoas com e sem deficiência, que simplificando, trata-se de uma das funções do Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Brizolla (2009), é necessário que haja um trabalho coletivo entre a educação especial e o ensino regular para que exista um desenvolvimento de potencialidades e trabalho com as necessidades do aluno visando sempre a cada especificidade. É inimaginável existir um trabalho sem cooperação entre a SRM e a sala de aula regular, uma vez que os dois ambientes complementam e suplementam os resultados esperados, ou seja, o processo de evolução do aluno. E nessa mesma visão, Mendes (2006) escreveu que entre as funções do profissional do AEE, presente na SRM, é estar articulado com o professor da sala de aula regular, o que certamente seria o mais viável, uma vez que fazem parte de um mesmo “conjunto” educacional que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ainda Bauch (2014, p.10) vai afirmar que: “Ao professor da sala de recursos cabe orientar o professor da classe comum sobre estratégias e metodologias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno em todas as atividades propostas ao grupo.”. Logo, alguns encontros resumidos a limitados minutos de reuniões pedagógicas podem ser insuficientes para um maior resultado no processo educacional.

Outro fator determinante para o sucesso do AEE é a interação e colaboração da família em todo o processo, da triagem, anamnese, primeiras avaliações e todo o atendimento. Para a autora Szymansky (2010):

A família, nesta perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. (SZYMANSKI, 2010, p. 20).

A família, como diz Szymansky (2010), são os primeiros “outros” que a criança tem contato, cria laços de confiança, se socializa e com eles cria seus primeiros significados. Para Pereira (2004, p.17) escola deve “interagir com a família e a sociedade”. Não que se isente a família de seu dever, mas é necessário que, sabendo desses laços de confiança e significados, que existem na relação da criança e a família, que se estabeleça uma relação de troca de conhecimentos, sendo assim, a família auxilia a escola na condução e atratividade do processo de aprendizado e a escola auxilia a família, compartilhando com ela as descobertas dos

atendimentos, de forma que ajude a criança em seu processo de socialização extra escolar.

A partir das necessidades das pessoas com deficiência, alguns artigos surgiram com a finalidade de auxiliar a vida dessas pessoas. A Tecnologia Assistiva (TA), como já dito, são recursos, produtos, serviços que facilitam a vida de pessoas com deficiência e mobilizada reduzida, trazendo também independência e habilidades. Podem ser elas: materiais e produtos que auxiliam nas atividades cotidianas, como andar (cadeira de rodas, andador), comer, ou seja, em necessidades pessoais; materiais e produtos que ajudam na comunicação, como a comunicação suplementar e alternativa por símbolos, figuras ou vocalizadores; recursos ópticos, como lupas, para auxiliar quem possui restrições severas na visão (baixa visão), etc. Para a autora Emer (2011):

É compromisso do Estado oferecer as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs) matriculados na rede pública de ensino, recursos de TA, que contribuam para a participação e autonomia efetiva no processo de construção da aprendizagem. (EMER, 2011, p.71).

Não apenas o oferecimento, mas a autora diz que se faz necessário também a formação de professores, de modo que estes consigam usar as TA's em favor do desenvolvimento (em todas as áreas) do seu aluno. Para que isso aconteça, é preciso que o profissional compreenda que utilizar a tecnologia assistiva exige um planejamento pedagógico, a fim de que essa tecnologia sirva como “uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para aprendizagem, proporcionados pela cultura.” (EMER, 2011, p. 73).

Também Santana, Santos e Pereira (2012) afirmaram que é fundamental a presença de um professor com formação adequada para compreender a especificidades de cada deficiência e ajudar o aluno no processo de adaptação dele com a TA e também na socialização com os outros colegas. Como uma das funções do professor do AEE, é necessário o conhecimento sobre a TA, uma vez que será preciso que em alguns momentos o professor possa planejar e elaborar tecnologias de baixo custo, com materiais recicláveis ou de baixo valor financeiro, mas que, com criatividade, poderão realizar um excelente serviço.

Sem dúvidas, quanto mais cedo implantado a TA no cotidiano, nas atividades do aluno, mais facilmente vão se desfazer grande parte das barreiras existentes na caminhada de um aluno com deficiência e quiçá a prevenção de novas barreiras. As TA's se apresentam como um forte instrumento na vivência da inclusão, auxiliando o professor do AEE e da pessoa com deficiência na derrubada das situações de exclusão escolar.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Tratando-se da temática do Atendimento Educacional Especializado inserido na Educação Infantil, faz-se necessário a compreensão primeiramente do ser humano enquanto criança. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), traz a seguinte concepção: “é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (BRASIL, 1998a, p.21).

A criança é vista então, como um sujeito social (deixa de ser a “tabula rasa”) e histórico, ou seja, possui uma importância na sociedade e, com esta, ajuda na construção da história de sua comunidade. Deixando os velhos conceitos, que davam à criança um posicionamento passivo e inativo, o sistema educacional começa a olhar a infância como um estágio primordial no desenvolvimento do ser, momento este, que exige intervenções que estimulem o crescimento cognitivo da criança. Nessa trajetória, de evolução das concepções de infância, a Educação Infantil foi ganhando uma forte estrutura em sua caminhada.

Quando se fala em Educação Infantil e unida a ela a Educação Especial, esta última possui um objetivo primordial no ensino, a estimulação precoce. Conceituando, “Essa modalidade de atendimento é ofertada às crianças de zero à três anos de idade; e realizada individualmente. A frequência no atendimento depende do número de atividades que a criança tem ou se ela já frequenta a escola infantil.” (MEIRELLES, 2011, p.77). Contribuindo à reflexão, Bousanello (1998) considerou que a estimulação precoce trata-se de uma primeira etapa do cronograma de atendimento presente na Educação Especial, voltado ao acompanhamento de crianças prematuras (alto risco) e com deficiência. Segundo

Bonamigo e colaboradores (2001), a estimulação precoce utiliza estímulos do ambiente, levando em consideração a qualidade e quantidade, estimulando a criança a desenvolver seus potenciais, sem adiantar as etapas de sua evolução, mas dando a ela condições de desenvolver adequadamente cada estágio de amadurecimento.

Em sua pesquisa, Santos (2002) desenvolveu um estudo de quantificação e caracterização das crianças com necessidades educacionais especiais presentes nas escolas municipais da Educação Infantil. O pesquisador visou descrever e analisar como estava a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Os resultados do estudo mostraram que haviam 199 crianças com necessidades educacionais especiais de uma população de 9.295 crianças na Educação Infantil e destas, 47 pertenciam à Educação Especial, as demais apresentavam problemas de condutas.

Como já dito anteriormente, encontramos na nota técnica conjunta nº 02/2015 MEC/SECADI/DPEE, na página 4, que: “Cabe ao professor do AEE, identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente.”. A partir do estudo de cada caso, fica a cargo do professor do AEE elaborar um plano de trabalho a ser desenvolvido com aquele aluno, objetivando os resultados aguardados, selecionando os recursos a serem desenvolvidos, adquiridos e utilizados e possíveis usos de Tecnologias Assistivas, dependendo do caso. Após a elaboração, planejamento, fica responsável por acompanhá-la no uso dos recursos, progressos dos atendimentos, orientação dos professores de sala de aula regular e da família (BRASIL, 2015).

Diferente dos atendimentos mais comuns, o professor da sala de recursos, inserido na Educação Infantil, deve estar ciente que a aplicação de seu trabalho deve fazer parte do cotidiano das crianças, utilizando-se, nos atendimentos, de “diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2015, p.63). E não deve existir somente uma preocupação quanto ao ambiente e recursos, mas também ao tempo. Encontra-se no documento municipal *Educação Infantil: Um novo olhar* de 2006, da cidade de Vitória, Espírito Santo, que: “[...] é possível (re)significar o próprio sentido do tempo e do espaço existente no contexto escolar para além de uma

organização hierárquica e fragmentada de trabalho.” (UM OUTRO OLHAR, 2006, p.47).

O ato de (re)significar o “sentido do tempo”, é repensar que tipo de estratégias são utilizadas para um atendimento eficaz, condizente com a realidade. Quando se encara a rotina de uma creche ou escola de Educação Infantil, deve-se primeiramente diferenciar e apropriar a prática ao contexto em que se encontra o acompanhamento. O AEE, instalado na Educação Infantil, precisa se moldar ao cotidiano das crianças, compreendendo a realidade da aprendizagem por elas vivida, a importância da vivência das atividades diárias e nesse molde, encaixar suas práticas, não causando, principalmente ao público-alvo do atendimento, uma exclusão dos momentos coletivos.

A interação entre os professores é fundante para que a SRM exerça a dinâmica de complementaridade e suplementação. Tal interação também é necessária para a perspectiva da avaliação para o planejamento da sala de recurso, pois esta potencializa a aprendizagem na sala comum. (VICTOR, 2015, p.169).

Além de toda a (re)significação, a prática docente do professor do AEE exige que o mesmo esteja a par de tudo o que acontece na sala de aula regular, com a finalidade de ter a percepção do resultado dos atendimentos, enquanto não é ele (o professor da SRM), quem está mediando o processo de aprendizagem do seu aluno, cotidianamente, em tempo real, na sala de aula regular. Tão rapidamente faz-se necessário, lembrando o que já foi refletido, a comunicação entre a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais, uma vez que, também é dever do profissional do AEE auxiliar o professor regular nas práticas pedagógicas, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Como dito na citação acima mencionada, o Atendimento Educacional Especializado não alcança seu objetivo de complementar e suplementar o que é realizado em sala de aula regular, se a parceria entre os dois profissionais não acontecem. Desse modo, percebe-se que o trabalho colaborativo entre esses, garante à criança um acompanhamento contínuo, uma avaliação coerente com a sua realidade e a maior quebra de barreiras que inicialmente ou posteriormente poderiam a vir atrapalhar em seu desenvolvimento.

Como referencial, também se analisou a monografia de Lima (2014) que realizou um estudo de caso acerca da realização do processo da educação inclusiva de crianças de três a cinco anos, através do Atendimento Educacional Especializado

e do trabalho dos demais professores das salas de aula regulares. Para a realização do trabalho, a pesquisadora utilizou-se da pesquisa de campo, exploratória, através de um questionário com perguntas abertas, a ser respondidos por professores e por meio de observações do cotidiano de uma determinada escola do município de Livramento, na Paraíba. Tal pesquisa possibilitou que a pesquisadora conseguisse levantar dados qualitativos. A pesquisa foi realizada com os profissionais que lá possuíam um contato mais direto com as crianças, como as professoras do maternal, auxiliares de apoio, a psicopedagoga e a psicóloga.

A coleta dos dados possibilitou que Lima (2014) encontrasse as seguintes respostas: Quanto ao conceito de Inclusão, três das quatro entrevistadas responderam que Inclusão é uma “ação educacional democrática, amorosa e humana.” (p.24). Quanto ao papel do professor no processo de inclusão de crianças com deficiência, as entrevistadas responderam de forma complementar que é “Transformar e ampliar os conhecimentos vividos dos alunos.”, “Adequar os materiais e metodologia às necessidades dos alunos.” e “Trabalhar em equipe e possibilitar interação destes com os demais e a comunidade.” (p.25). Quanto ao processo de inclusão dentro da própria escola, duas das entrevistadas relataram que se dá “Através do atendimento educacional especializado.” E as outras duas que se trata da “Sensibilização, palestras, reuniões e visitas domiciliares.” (p.26). Quanto às dificuldades e desafios da inclusão na Educação Infantil, três das entrevistadas retrataram que “É transformar a educação especial dentro da escola regular.” (p.28) e a quarta entrevistada não quis se posicionar sobre o assunto. Quanto ao processo de aquisição de conhecimentos das crianças com deficiência, três entrevistadas responderam que se dá “Através do lúdico, jogos educativos, estímulos sensoriais e vídeos educativos.” (p.30) e a outra profissional preferiu não se posicionar sobre o assunto.

Assim, Lima (2014) concluiu que:

Portanto a E.M.E.I.E.F Horizonte realiza a educação inclusiva através do AEE, porém ainda precisa ser melhorada na escola como um todo, tendo em vista que tanto o professor quanto os auxiliares precisam de um estudo sobre como agir com as crianças deficientes. (LIMA, 2014, p.35).

A partir disso, coube uma pesquisa para o levantamento da situação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana.

3 Objetivos

Mapear as Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana. Analisar o Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana.

4 Material e Método

Anteriormente ao início das atividades da pesquisa, cumprindo às recomendações da Resolução 466/12 e da Norma Operacional nº 001/13 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre Ética em Pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil e foi aprovado com o número 92373018.0.0000.5188.

Em seguida, foi contatado, por meio de telefone e/ou e-mail, os responsáveis pela área da Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação dos 30 municípios da mesorregião da Mata Paraibana: Jacaraú, Lucena, Pilar, Juripiranga, Baía da Traição, Marcação, Mataraca, Sobrado, São Miguel de Taipu, Cuité de Mamanguape, Pedro Régis, Capim, São José dos Ramos, Curral de Cima, Riachão do Poço, João Pessoa, Santa Rita, Bayeux, Cabedelo, Sapé, Mamanguape, Pedras de Fogo, Rio Tinto, Conde, Mari, Caaporã, Alhandra, Pitimbu, Itapororoca, Cruz do Espírito Santo. Assim, foi proposta e explicada a pesquisa.

As Secretarias Municipais da Educação que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado e foram solicitadas a responder um questionário que visou mapear as Salas de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil dos municípios alvos da pesquisa. Esse questionário foi elaborado contendo questões abertas e fechadas.

O instrumento de pesquisa questionário foi utilizado para possibilitar que os dados fossem coletados, em razão da distância entre as cidades e do tipo de função dos respondentes. O questionário foi elaborado considerando o objetivo da

pesquisa, com uma estrutura que possibilite que o respondente seja autônomo e mantêm-se interessado em responder (GÜNTHER, 1999).

A partir das respostas do questionário, obteve-se informações a respeito das escolas de Educação Infantil que possuem o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, iniciou-se o desenvolvimento da segunda parte da pesquisa que visou analisar o Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana.

Foram contatadas as escolas de Educação Infantil, que possuem o Atendimento Educacional Especializado, indicadas pelos responsáveis respondentes da área da Educação Especial das Secretarias Municipais da Educação. Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado e levado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da UFPB, onde os participantes avaliaram o roteiro como juízes e ajudaram em algumas modificações necessárias após reflexões relacionadas às perguntas. Quatro professoras que estão atuando no AEE foram entrevistadas pessoalmente, em uma única sessão.

As professoras possuem, em sua maioria, a formação inicial em pedagogia (3) e psicopedagogia (1), todas com especialização em Atendimento Educacional Especializado. Atuam na Educação Especial entre 2 a 15 anos.

De acordo com Manzini (2003), a entrevista é uma das formas orientadas de buscar informações. E na entrevista semiestruturada, o autor apontou que o roteiro norteador poderá auxiliar o pesquisador na condução da entrevista, garantindo assim, a coleta de todas as informações necessárias.

Após a coleta de dados, as informações foram analisadas quantitativamente e qualitativamente. Foram elaborados gráficos e quadros para mapear as Salas de Recursos Multifuncionais e os dados das entrevistas foram analisados por meio de categorias de análise de conteúdo: formação do professor, atuação do professor, organização do trabalho, contato com a família, encaminhamento dos alunos, alunos atendidos, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva (BARDIN, 2011; OLIVEIRA, 2016).

5 Resultados da Primeira Etapa da Pesquisa

Os resultados obtidos nessa primeira parte da pesquisa foram frutos de buscas nos sites do MEC, cujos levantamentos de dados, referentes às salas de

recursos multifuncionais haviam sido realizados no período entre 2005-2011, neste período houveram envios de verbas e materiais para implantação das salas de recursos nos municípios brasileiros. Também são frutos dos questionários enviados aos municípios que atendem à Mata Paraibana. Nem todas as secretarias responderam os questionários ou se colocaram à disposição de envio dos dados necessários para esta coleta de dados. Os resultados foram estruturados em gráficos e quadros, para melhor análise de números e compreensão da situação do Atendimento Educacional Especializado, na Educação Infantil, da Mata Paraibana.

O questionário foi enviado a todos as secretarias de educação dos municípios da Mata Paraibana, recebendo resposta de quatro municípios, sendo estes identificados como município 1, município 2, município 3 e município 4.

Quadro 1 – Município e quantidade estimada de habitantes (2018)

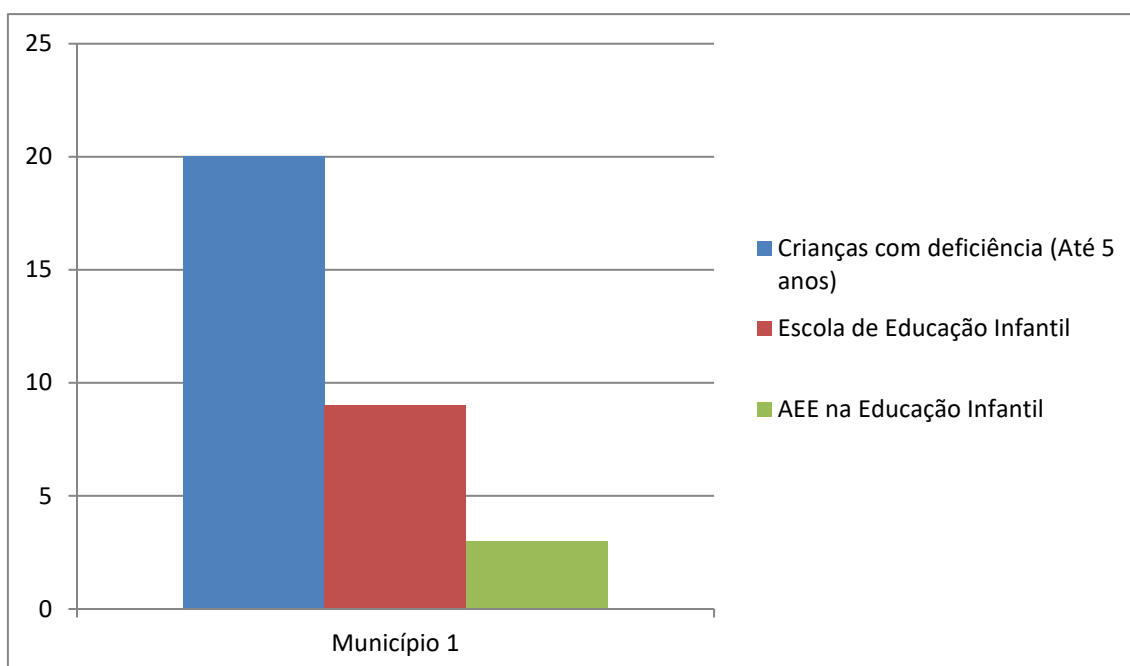
Municípios	Habitantes
1	12. 944
2	6. 424
3	21. 698
4	800. 323

Fonte: IBGE.

Em seguida, na Figura 1 encontram-se os dados do município 1, referentes ao número de crianças com deficiência (até os 5 anos), o número de escolas de Educação Infantil e a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas ou que atendem as crianças com deficiência.

Foi respondido que haviam os seguintes dados: 20 crianças com deficiência, até 5 anos, 9 escolas de Educação Infantil e 3 espaços disponíveis para o AEE na Educação Infantil.

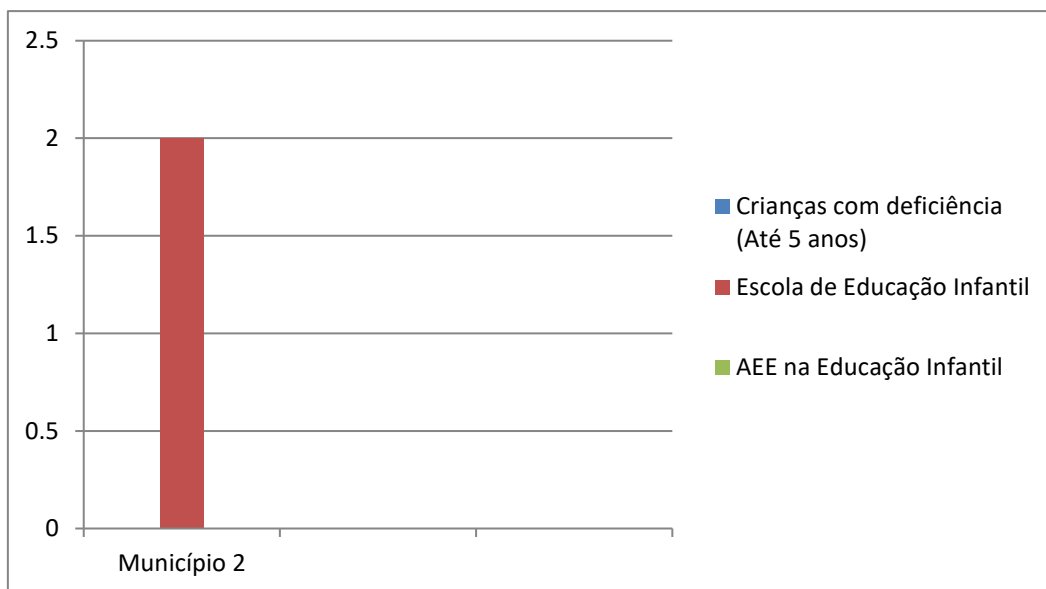
Figura 1 – Dados do município 1



Fonte: Produção própria.

Nesta próxima figura (2) estão inseridos os dados do município 2, referentes ao número de crianças com deficiência (até os 5 anos) que moram no município, sendo duas crianças. Entretanto, o município não forneceu informações quanto ao número de escolas de Educação Infantil e a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas ou que atendem as crianças com deficiência.

Figura 2 – Dados do município 2



Fonte: Produção própria.

Na figura 3, a seguinte, estão os dados fornecidos pelo município 3. O município não forneceu os dados referentes ao número de crianças com deficiência (até os 5 anos), mas indicou que possui três escolas de Educação Infantil e oito espaços disponíveis para o AEE na Educação Infantil.

Figura 3 – Dados do município 3

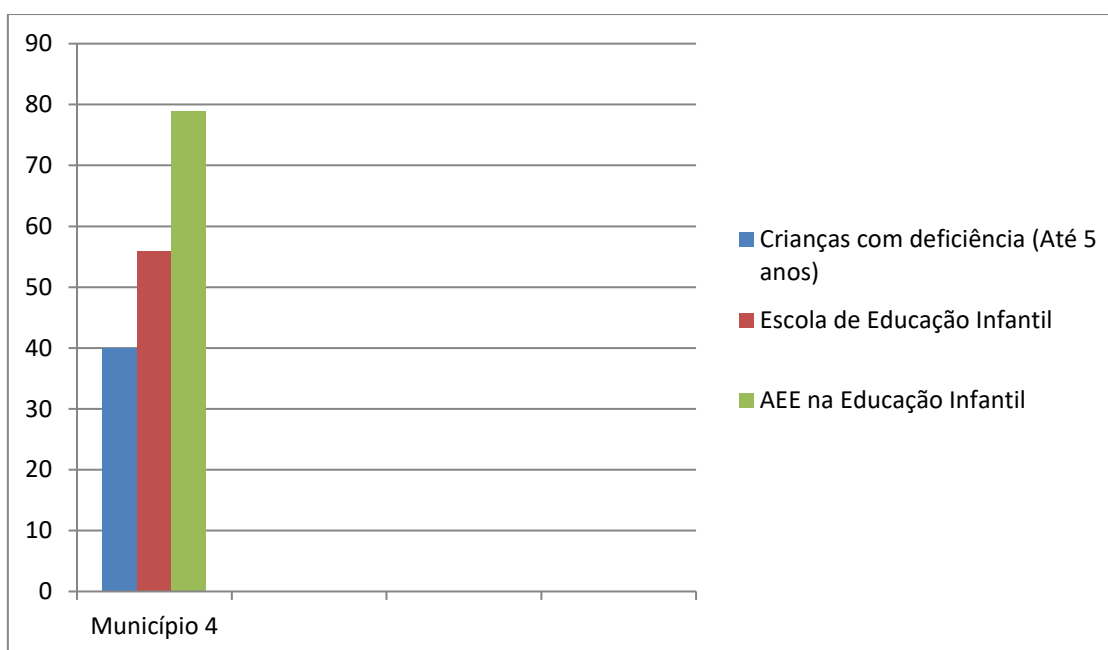


Fonte: Produção própria.

Na figura 4, seguinte, estão os dados fornecidos pelo município 4, referentes ao número de crianças com deficiência (até os 5 anos), o número de escolas de Educação Infantil e a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas ou que atendem as crianças com deficiência.

Foram disponibilizados os seguintes dados: 40 alunos com deficiência, até 5 anos, 56 escolas de Educação Infantil e 79 espaços disponíveis para o AEE na Educação Infantil.

Figura 4 – Dados do município 4



Fonte: Produção própria.

No Quadro 2 encontram-se os números da relação de municípios e respectivas quantidades de Sala de Recursos Multifuncionais para Ensino Fundamental I e para Educação Infantil. Na coluna 1 encontram-se os resultados retirados do site do Ministério da Educação. Esses dados são referentes à Sala de Recursos Multifuncionais destinadas tanto ao Ensino Fundamental como da Educação Infantil. Na coluna 2 estão presentes os dados obtidos a partir da pesquisa realizada diretamente com as escolas dos respectivos municípios. Esses dados são especificamente relacionados às SRM's que estão ou atendem crianças da Educação Infantil.

Os dados da coluna 2 podem não condizer totalmente com a realidade existente nos municípios. Isso se dá pelo fato de que muitos dos contatos disponibilizados pelos municípios não estarem atualizados, fazendo com que a comunicação com algumas escolas fosse prejudicada, consequentemente, os números obtidos podem não ser tão coerentes com os atuais.

Quadro 2 - Municípios e respectivas quantidades de Sala de Recursos

MUNICÍPIOS	SRM	SRM na Ed. Infantil
Alhandra	10	2
Baía da Traição	4	
Bayeux	29	
Caaporã	8	1
Cabedelo	18	4
Capim	2	2
Conde	13	1
Cruz do Espírito Santo	6	1
Cuité de Mamanguape	1	
Curral de Cima	5	
Itapororoca	5	
Jacaraú	8	
João Pessoa	58	11
Juripiranga	1	1
Lucena	3	3
Mamanguape	2	
Marcação	3	
Mari	3	1
Pedras de Fogo	6	2
Pilar	5	2
Pitimbu	4	2
Pedro Régis	1	
Riachão do Poço	2	
Rio Tinto	2	2
Santa Rita	47	17
São José dos Ramos	7	2
São Miguel de taipú	8	
Sapé	10	4
Sobrado	1	

Fonte: MEC; Pesquisa própria (2019).

6 Análise dos Dados da Primeira Etapa da Pesquisa

Como percebido nos resultados da pesquisa, não se obteve grande quantidade de dados para bem poder classificar a real situação das cidades

localizadas na Mata Paraibana. No quadro 1 encontram-se os dados referentes à quantidade de habitantes de cada município, a fim de que, durante a análise, possa-se ter noção da referência de quantidade de habitantes para os números encontrados nos dados obtidos.

Ao analisar a resposta dos questionários enviados, percebe-se que, quando existe um olhar para a Educação Especial, este ainda é limitado ao Ensino Fundamental. Parece existir um pré-conceito de que o acompanhamento ao aluno com deficiência, deva ser começado neste nível e não desde o primeiro contato com o aluno, ainda na Educação Infantil. Este aparente pré-conceito e falta de reflexão, percebe-se na Figura 1, o caso do município 1. Em resposta ao questionário feito com o responsável pela Educação Especial do município, segundo os dados da secretaria, o município possui 20 crianças, de até 5 anos, com deficiência, porém das 9 escolas que atendem a modalidade de Educação Infantil, 3 possuem Sala de Recursos Multifuncionais, que também é utilizado para atender o restante das escolas de Ensino Fundamental I. Analisando somente esses dados e considerando que as 20 crianças com deficiência estejam nas escolas, logicamente fica perceptível que existe uma sobrecarga de demanda aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

No caso dos municípios 2 e 3, observando as Figuras 2 e 3, a calamidade parece maior. Dados simples, como o número de crianças até 5 anos com deficiência, não foram levantados pelos municípios ainda, mesmo assim o município 3 conta com oito Salas de Recursos Multifuncionais, nas escolas de Ensino Fundamental I, que serviria, segundo o município, para atender as criança público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

As últimas respostas recebidas dos municípios com dados, são as encontradas na Figura 4 referentes ao município 4. A cidade possui 40 crianças, de até 5 anos, com deficiência e 4 Centros de Referências da Educação Infantil, que contam com 79 Salas de Recursos Multifuncionais, para atender as demandas dos CREI'S e das Escolas de Ensino Fundamental.

Sabe-se que na Educação Infantil os indivíduos “[...] desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global [...]” (BRASIL, 2008, p. 10) e dentro dessas bases, os primeiros aprendizados e as primeiras vivências quanto à inclusão. O esquecimento do Estado para com esta condição, é grandemente prejudicial ao desenvolvimento de todos os alunos,

principalmente daqueles que necessitam de um auxílio maior no seu desenvolvimento. Quanto a isso, o artigo 208, da Constituição Federal, no inciso III, diz que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.43).

Segundo Mendes e Galvani (2017, p.46), “Dada a importância da Educação Infantil, todas as crianças devem ter acesso, permanência e apropriação de conhecimentos. Assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o acesso educacional para as crianças com deficiência deve ter início na Educação Infantil, a qual visa o desenvolvimento global das mesmas. Nesta fase, o acesso aos diferentes estímulos e o convívio com as diferenças propiciam o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).”. Por essas razões, vendo a situação da condição do Atendimento Educacional Especializado, nos municípios acima apontados, gera uma reflexão preocupante. Como se pode existir um ensino, na Educação Especial, voltada as modalidades do Ensino Fundamental em diante, se deixamos esse acompanhamento abandonado nos primeiros anos de aprendizado das crianças com deficiência?

Falando em abandono, durante uma breve pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado, foi encontrado um lamentável relato, igualmente vivido por outro pesquisador. Santos (2002), enquanto realizava sua pesquisa, a fim de desenvolver um estudo para descrever e analisar como estava a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais de Educação Infantil, percebeu em seus resultados, que as informações obtidas eram muito precárias para o levantamento de dados, assim como vivenciado neste presente estudo. Para suprir a falta de informações dos municípios, referente aos dados pesquisados se fez necessário pesquisar diretamente no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do levantamento feito entre os anos 2005-2011. A tabela apresentada junto às figuras possui as quantificações, referentes as salas de recursos multifuncionais em seu número geral, ou seja, não está especificado na página do Ministério, quantas dessas salas são exclusivas da Educação Infantil, logo não tem como saber se essas salas realmente funcionam ou se somente constam nos arquivos.

Desse modo, foi necessário entrar em contato, com cada escola pública dos municípios, para que, diretamente deles, conseguisse um maior êxito nos

resultados. Porém, muitos dos números disponíveis para o contato com as escolas não existiam mais, ora não atenderam, ora não pertenciam mais à escola, visto que se tratavam de números particulares.

Quando se refere a esse cuidado com o aluno com deficiência ainda na Educação Especial e percebe-se esse esquecimento existente, preocupa uma questão que no futuro irá além do aprendizado, a inclusão. É dever do Estado oferecer um espaço inclusivo, desde seu ambiente até as relações recorrentes neste ambiente.

Dentro da temática, também Santos (2002) encontrou uma grande lacuna, no trajeto de sua pesquisa, no que se refere à inclusão:

A inclusão ocorria apenas por meio do acesso físico e se eximiam de rever suas posições e concepções a respeito da diversidade. A inclusão ocorria apenas pelo acesso da matrícula e não eram oferecidas condições necessárias para as crianças terem acesso à aprendizagem. (MENDES E GALVANI, 2017, p.48)

Importante lembrar que a inclusão, se for pensada somente em alguns de seus aspectos, deixa de ser inclusão e pode passar a se tornar um simples processo de integração ou, no pior dos casos, uma exclusão.

Questionados sobre a qualificação necessária para trabalhar no AEE, os municípios 1, 2 e 3, relataram que era necessário cursos de formação no AEE ou Educação Especial, graduação em Psicopedagogia (1 e 4) ou pedagogia (somente 4) e no caso do município 3, qualquer curso de licenciatura com formação em AEE. Este é um ponto crucial para o alcance do objetivo do Atendimento Educacional Especializado. Quando se fala da formação do docente, fala-se da probabilidade de um trabalho efetivo e que obtém êxito em seu processo. Quanto a formação, é de conhecimento que:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilitará a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. esta formação deve contemplar

conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17-18).

Foi questionado também, aos municípios, quais são as atitudes para que seus educadores estejam capacitados e periodicamente se atualizem em suas formações. Três, dos quatro municípios não possuem uma política de formação continuada para seus docentes e dois dos municípios possuem medidas de incentivo à formação, sendo assim, fica a cargo dos docentes procurar cursos de formação e comunicar às prefeituras, para que essas forneçam transporte para o deslocamento em outras cidades.

7 Resultados e Discussão da Segunda Etapa da Pesquisa

Após a coleta de dados, envio e recebimento dos questionários respondidos por alguns municípios, como previsto na metodologia deste trabalho, adentra-se a segunda etapa da pesquisa, que foi a entrevista com professoras das salas de recursos de algumas escolas municipais de Educação Infantil (CREI's), que aqui será nomeado como professora A, B, C e D. As entrevistas foram realizadas de modo presencial, de maneira que possibilitou uma melhor compreensão quanto à estrutura física das salas de recursos multifuncionais dos Centros de Referência da Educação Infantil.

Este tópico servirá para a apresentação dos resultados das entrevistas e simultaneamente a discussão das respostas dos professores do AEE, a partir do embasamento encontrado na Fundamentação Teórica deste trabalho. As temáticas “formação do professor”, “atuação do professor”, “organização do trabalho”, “contato com a família”, “encaminhamento dos alunos”, “alunos atendidos”, “recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva”, serão divididas dentro de suas temáticas, com a finalidade de analisar da melhor forma cada tema.

7.1 Alunos Atendidos e encaminhamento dos alunos

Durante a entrevista, percebe-se um dilema vivido, de forma comum entre todos os entrevistados: todos atendem crianças com e sem laudo. Uma vez que nem

todas possuem um acompanhamento da família de forma próxima ou estão com diagnósticos sendo concluídos por outros profissionais, o educador da sala de recursos multifuncionais não pode se permitir permanecer imóvel diante de situações como essas, por questão até da saúde da criança.

Professora C: Aqui nós temos, com diagnóstico: aluno x, aluno y, com diagnóstico fechado [...] tem aluno N, que está em processo [...] tem aluno M, que ela é muito pequenininha.

Professora D: Aqui eu atendo [...] atualmente **to com oito**. [...] **Com laudo só tem uma**, com microcefalia. Aí o restante tá em triagem, mas suspeita: tem um que suspeito altas habilidades, [...] tem um que eu to achando que é TDH, tem um que to achando que é autista (leve) e transtorno opositor. (Grifo próprio)

Professora B: Tenho alguns que estão em triagem [...] No total eu tenho 10. [...] Alguns com microcefalia, um com Autismo (com laudo), um com Síndrome de Down (são 3 com laudos), o restante estão em triagem[...] e tenho um com Esclerose Tuberosa (com laudo).

Professora A: Aqui estou com **9 crianças, mas com laudo só tem 1** que tem deficiência visual. Os outros estão encaminhados, mas só desconfiança de síndromes. (Grifo próprio)

Faz-se necessário destacar a quantidade de crianças que estão sendo atendidas sem um laudo. Não que se faz aqui uma condenação da atitude dos educadores, até pelo fato de que, segundo a norma técnica nº 4 de 2014, o laudo em si não é uma obrigatoriedade para o atendimento:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p. 3).

Uma vez que o educador não conhece realmente o perfil do seu aluno e sua deficiência, possivelmente alguns acontecimentos podem surpreendê-lo, como, por decorrência da deficiência, o aluno ter convulsões, alterações inesperadas de

comportamento, que poderiam ser evitados com um acompanhamento médico e uso de medicamentos.

Em algumas das respostas dadas pelas educadoras entrevistados, percebe-se que estes sempre exercem funções além das citadas aqui, através da Resolução nº 4 de 2009, uma vez que se veem movidos a se posicionar diante de alguns descasos recorrentes na caminhada da criança. Uma dessas ações é a de se articular com outros profissionais (principalmente da área da saúde), a fim de “abrir caminhos” para facilitar os encaminhamentos, que de forma independente a família não esteja se comprometendo a fazer.

Professora D: [...]Com o posto de saúde, às vezes a gente tem entrado em contato, o projeto saúde na escola. Tô sempre me articulando com os profissionais da saúde pra ter essa parceria, né? Encaminhamento, também algumas palestras.

7.2 Contato com a Família

Um dos pilares do progresso do Atendimento Educacional Especializado, principalmente na Educação Infantil, é a família. Como tratado inicialmente neste trabalho, sabe-se que a família é o primeiro contato da criança com a sociedade e pela família a criança tem seus primeiros aprendizados quanto a civilidade, comportamento e tratamento com o outro. Questionou-se as entrevistadas, quanto a quem contribui com o progresso do AEE:

Professora D: Todos contribuem. **A família**, eu, a direção e as professoras. Quando há um que não contribui, não dá certo. (Grifo próprio)

Professora C: Eu vejo assim, se a família acata sua orientação, a criança, ela evolui muito rápido.

Professora B: Primeiramente os alunos, né? Pela evolução deles, eles contribuem bastante. Segundo os pais que se comprometem de levar aos tratamentos e terceiro a equipe em geral.

A família é necessariamente a primeira escola frequentada pela criança e através dessa escola ela aprende a falar, aprende a expressar suas emoções (SZYMANSKY, 2010). Logo, ninguém melhor do que a família sabe os modos mais fáceis de alcançar aquele indivíduo. Porém, na mesma intensidade em que a união da família com a criança e com a escola pode-se obter resultados extraordinários, o

distanciamento da família, o seu desinteresse no trabalho pedagógico da criança, com ou sem deficiência, causa o efeito contrário do primeiro citado. Desta forma, questionou-se também as entrevistadas, o que pode atrapalhar o progresso do AEE, e alguns responderam:

Professora C: [...] Por incrível que pareça, quem dá mais trabalho é a família.

Professora A: A família é quem dá mais trabalho. É claro, existem aqueles pais que ajudam, mas existem aqueles casos em que... olha, eu tenho que buscar estratégias, às vezes fico olhando pra criança e pensando: "Como é que vou conversar com essa mãe?"

7.3 Formação do Professor

Uma das mais importantes temáticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado é a formação docente na área da Educação Especial. Primeiramente há de se fazer um questionamento pertinente: quem está apto para exercer a docência na Sala de Recursos Multifuncionais?

Impulsionado pela questão, essa foi uma das informações contidas na entrevista realizada com as professoras que trabalham no AEE da Educação Infantil do município. Das quatro professoras entrevistadas, três são pedagogas e uma possui a graduação em psicopedagogia. Todas possuem especialização em Atendimento Educacional Especializado. Todas são prestadoras de serviço do município, uma vez que este ainda não realizou concursos para a área do AEE. Na questão da formação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) informa:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

A lei não estabelece graduações específicas, mas deixa claro que é necessário que o profissional tenha conhecimentos necessários para o exercício da

docência e conhecimentos específicos da área (Educação Especial). A importância deste direcionamento é indiscutível, porém ainda sim, a lei abrange a formação, de certo modo superficial, deixando em aberto que qualquer um que possua licenciatura e especialização em Atendimento Educacional Especializado estaria apto para tal atividade. Com essa brecha, alguns municípios podem interpretar a seu modo, o que se refere a lei. Exemplificando melhor, encontra-se no Plano Municipal de Educação de João Pessoa 2015-2025 (2015):

Assegurar que os profissionais que façam o “trabalho inclusivo-pedagógico” de crianças com deficiência ou necessidades especiais nas Salas de Atendimento Especializado - AEE, sejam profissionais especializados para tal finalidade, com formação ou especialização nas áreas de Psicopedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional ou Educação Inclusiva. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2015, p.14).

Percebe-se que, contrário à PNEEPEI, o plano de educação do município de João Pessoa não inclui a figura do docente às suas metas, bastando somente a especialização em uma das outras áreas informadas (nem ao menos encontra-se menção da especialização no próprio AEE. Nesse contexto, percebe-se a existência, ainda, de uma mentalidade clínica, relacionada ao atendimento educacional. Por mais que o plano municipal relate que a função será realizar o “trabalho inclusivo-pedagógico”, nem mesmo o documento fala das necessidades EDUCACIONAIS especiais, além de relacionar o AEE tão somente como uma “Sala de Atendimento Especializado”. Especializado em quê? Como um terapeuta ocupacional ou psicólogo(a) (nada contrário à atuação destes profissionais em conjunto com o professor do AEE) poderiam, por sua formação na graduação, deter os “conhecimentos gerais para o exercício da docência” e fazer a relação pedagógica entre os trabalhos na sala de aula regular e os trabalhos na SRM, como citado no PNEEPEI? (BRIZOLLA, 2009).

Sem dúvidas para início de discussão, é necessário entender o AEE como parte não somente do processo inclusivo, do desenvolvimento das atividades diárias, da autonomia do sujeito, mas essencialmente da formação educacional daquele indivíduo, logo, se retira desse atendimento, a atuação no campo educacional, somente restaria um trabalho clínico e social.

7.4 Atuação do Professor

Outra questão abordada na entrevista foram as atribuições do professor do AEE, que se encontra na resolução nº 4 de 2009. Trata-se de:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

A atuação do professor da sala de recursos ultrapassa os limites da sua sala (talvez fique mais fora do limite desta do que dentro). Considerando a realidade da Educação Infantil, para elaborar, identificar, produzir e organizar serviços o professor de AEE deve observar a criança em seu lugar de convívio, na sala de aula regular. Para acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala de aula regular, deve ao menos estar presente nas aulas observando. Para estabelecer parcerias com outras áreas da escola, é preciso visitar a escolar e motivá-los às ações inclusivas. Para o ensino do uso da TA ao aluno, é necessário que o professor da sala de recursos esteja na sala de aula regular, para que ensine ao aluno, de maneira prática, no cotidiano do uso do material (SANTANA; SANTOS; PEREIRA, 2012). Para se articular com o professor da sala de aula regular, no mínimo deve observar a prática deste, a fim de auxiliá-lo em práticas e metodologias que possam, sempre que possível, alcançar a todos.

Nem sempre os professores de sala de aula regular possuem uma abertura para ideias que possam complementar suas práticas. Muitas vezes, a observação de sala pode se tornar, aos olhos de alguns desses professores, como uma ameaça e vigilância precedente às críticas. Essa questão sobressai também enquanto uma barreira para a construção da relação entre o Professor Regular e o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais:

Professora B: [...] tem muito bloqueio do professor de sala de aula regular com o do AEE, porque acha que a gente vai criticar, vai apontar os erros.

Durante minhas experiências próprias de estágio, enquanto aluno de Pedagogia, constatei essa preocupação existente nas escolas. Havia uma dúvida visível quanto à minha presença em sala de aula, como se pensassem se eu estava ali para observar cientificamente ou anotar os erros dos professores e da gestão para levar à secretaria do Estado/ Município. Era sempre o mesmo ritual: sempre se fazia necessário conquistar a confiança do professor para que ele se sentisse livre, como sempre atuava cotidianamente, mesmo que com minha presença.

Para uma boa atuação de todas as áreas da escola, se faz necessário um espaço digno para o trabalho: a secretaria possui sua sala, às vezes em conjunto com a direção, mas que tem um espaço suficientemente grande para os dois setores (quando cada um não possui sua sala), a cozinha possui seu espaço, local os profissionais podem exercer seus trabalhos tranquilamente, de modo que a cozinha é ampla suficiente para que eles trabalhem sem se esbarrar ou queimar o outro com uma panela. A sala de aula regular tem seu espaço pré-definido, ainda na projeção da escola, antes de construir.

Todos têm o seu lugar de trabalho, porém, todos os professores entrevistados, tiveram que achar um lugar para encaixar a SRM. A Sala de Recursos Multifuncionais depois de implantada pelo MEC, por falta de professores, virou, na grande maioria das escolas, um depósito de materiais, almoxarifado. Quando estes professores chegaram, tiveram que encontrar, na escola, um lugar para se instalar. Alguns atuavam num espaço adaptado na sala dos professores, outros pegaram uma sala vazia, só com uma janela e um ventilador. Isso desconsiderando a sala que não tem janela, só um ar condicionado.

O espaço físico da sala, por mais que os atendimentos não sejam restritos a ela, são importantíssimos para a execução do Atendimento Educacional Especializado.

Professora B: Mas assim, o ambiente é pequeno, não tem ar condicionado. [...] Questão de acessibilidade. Têm muitas salas que não tem acessibilidade pra cadeirantes, a questão da ampliação da sala (sala de recursos), que muitas salas são padrão, questão de... tem sala que não tem ventiladores, né?

Professora A: Quando eu cheguei já tinha a sala, só que tava fechada [...] Eles estavam guardando material aqui. [...] Já mandou consertar algumas coisas, né? Como um notebook, por exemplo, que ele tava sem funcionar.

Professora C: Porque as salas que eu fundava nos CREI'S, nenhuma tinha material. Era um armário vazio, e uma mesa, mas eu nunca deixei de atender.

Professora D: [...] Eles deveriam fiscalizar melhor a sala de recursos, porque, por exemplo, essa sala aqui nunca deveria ter sido aprovada pela Educação Infantil. Nunca deveria (pelo tamanho). [...]

Outra prática do professor do AEE, atuante na Educação Infantil, é o trabalho de Estimulação Precoce. Ao estimular precocemente, o professor provoca no aluno o desenvolvimento de suas potencialidades de modo que sozinho esse desenvolvimento pode ser retardado pela falta dos estímulos (BONAMIGO et al., 2001).

Encontra-se na fala de duas professoras, a discordância entre as idades adequadas para o atendimento:

Professora C: No berçário os atendimentos eu faço diferente, porque eles são muito pequenos. Se você retira do ambiente pra trazer pra cá, eles têm medo e choram, então eu vou pra onde? Pra dentro da sala! Aí eu vou lá, observo os estímulos que ele precisa, oriento a professora, as berçaristas como fazer. [...] Orientei estímulos motores, trouxe a criança com a mãe, né? Aí botei ele aqui em cima, aí deitei, aí: "ó, mãe, faz assim com as perninhas dele e faz a bicicleta, que era pra ele fazer sozinho, mas ele não faz.

Professora D: Eu só posso a atender a partir dos 3 anos. [...] Agora ano passado eu comecei a atender a partir dos 2 anos só a menina com microcefalia porque ela já tinha laudo e ela precisava de estimulação precoce, apesar de que não sou fisioterapeuta, eu pedi muito fui atrás, mas as fisioterapeutas disseram que não podem vim na escola, atender. [...] então quando ela passa muito tempo em

casa, não vi ela terça e nem vi ela hoje [...] segunda feira quando ela chegar, ela vai chegar toda atrofiada, aí a gente fica com a estimulação do bracinho, faz as atividades tudinho... A cuidadora dela é excelente, melhor do que eu. [...] Eu tinha até pego alguns com 2 anos, aí depois foi que a Educação Especial (Secretaria) disse: “não, é a partir de 3 anos, porque 2 anos é muito novinho ainda.” Aí mandou eu não atender.

Percebe-se que, o professor C, seguindo a instrução que foi adquirida em seus estudos, em consonância com a literatura, utiliza-se da Estimulação Precoce, sem qualquer ordem para que o faça, mas pensando no melhor para seu aluno, enquanto o professor D, mesmo percebendo a necessidade, é direcionado à seguir uma ordem em desacordo com a literatura, ordem esta dada, segundo a professora, pela Secretaria de Educação Especial de seu município. Fica então evidenciado que há uma linha de pensamento relacionada à estimulação precoce que talvez esteja somente direcionada ao profissional da saúde, como se este fosse responsável, a partir de sua área, à identificar a necessidade dos estímulos e executá-los, enquanto outra linha de pensamento, leva ao professor o compartilhamento dessa atuação junto aos profissionais da saúde, devendo o educador, seja da Sala de Recursos Multifuncionais, como até do professor da sala de aula regular, dentro de suas possibilidades, também estimular à criança, para o seu pleno desenvolvimento.

7.5 Organização do Trabalho

A respeito da organização do trabalho pedagógico dos professores da SRMs, o professor A relata:

Professora A: O planejamento dos atendimentos ocorre na sexta feira, então eu não atendo. Atendo de segunda à quinta. [...] O atendimento é individual. Durante a semana eu executo, às vezes até acrescento.

A partir do que consta na resolução nº 4 de 2009, sabe-se que uma das funções do professor da Sala de Recursos multifuncionais é “organizar serviços pedagógicos”, “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado”. Nisso vê-se que, o professor da SRM não chega na hora do atendimento e faz qualquer coisa, mas pelo contrário, ele, compreendendo a importância de seus acompanhamentos, deve, assim como o professor de sala de

aula regular, estar preparado e bem encaminhado em suas atividades. E fazendo proveito da relação feita com o professor da sala de aula regular, o professor do AEE deve, junto a ele, estar em constante comunicação, com a finalidade de realizar um trabalho consoante ao realizado na sala de aula com os demais alunos (BRASIL, 2009).

Além de planejar seus atendimentos, a comunicação existente entre o professor da SRM com o professor regular permite possíveis intervenções daqueles nos planejamentos deste último, a fim de que o trabalho em sala de aula regular seja inteiramente inclusivo.

Professora A: Elaborei algumas atividades para que as meninas (professoras da sala de aula regular) trabalhemos com eles em sala [...] A professora de educação física também é ótima, faz umas atividades pra eles. Todo mundo trabalha unido, em prol da criança e graças a Deus tem dado bem certo.

Professora D: Com as professoras de sala de aula regular eu sempre tento engajar projetos, que trabalham lá, pra trabalhar aqui e os projetos da Educação Especial e englobo com todos.

É importante ressaltar que o professor do AEE não somente trabalha em parceria com o professor da sala de aula regular, uma vez que o processo do atendimento pedagógico não se restringe às duas salas. Também, outros setores da escola, como a direção, os psicólogos, fonoaudiólogos, auxiliam e acrescentam na evolução da criança em seu aspecto físico, cognitivo e sentimental. Os educadores foram questionados, tratando dessa questão, sobre algumas barreiras encontradas para a realização do Atendimento Educacional Especializado e um dos entrevistados respondeu que:

Professora D: [...] Quando há um que não contribui, não dá certo.

Percebe-se pelas falas dos educadores que o ponto chave para o sucesso do Atendimento Educacional Especializado é: a união da escola em prol de um objetivo – o desenvolvimento da criança. À medida em que a unidade de todo corpo escolar facilita no andamento dos atendimentos, a desunião tarda o progresso, ou pior, impossibilita que haja qualquer oportunidade de inclusão da criança público-alvo da Educação Especial. E provando o sentimento existente nos educadores entrevistados, quando possuem apoio em seu trabalho na escola, encontrou-se o

seguinte relato, que foi, em sua maioria, repetido por muitos, quando perguntado o que corrobora com a realização do Atendimento Educacional Especializado:

Professora A: Acho que a parceria, essa compreensão, essa ajuda mútua, essa troca de conhecimentos que a gente tem aqui.

Acerca do tempo do atendimento de cada aluno, este varia entre os professores, alguns atendendo durante 30 minutos, outros 45 minutos e até 1 hora de atendimento, dependendo da disposição do aluno no dia, dependendo das atividades a serem desenvolvidas. Alguns dos entrevistados disseram que os atendimentos variam, sendo algumas vezes coletivos e outras vezes individuais.

Professora D: Eu gosto mais de individualizado, a questão de interagir com eles, mas eu procuro sempre fazer em grupo também, uma vez ou duas vezes, por mês, pra poder fazer atividade com jogos.

Professora B: Aqui eu ainda consigo atender individualmente, alguns eu tava atendendo individualmente por conta do início, né? Pra ele criar confiança, se estabilizar na sala de recursos [...] Mas aí passei a atender 2, 3 na sala, como eles já conviviam na sala de aula, ficaria mais fácil.

Professora C: Quando eles, por exemplo, é... Quando eles estão ordenados, e tá de boa, eu faço coletivo. Quando percebo que eles, naquele dia, não tá legal, eu faço individual.

Professora A: [...] Quando tem coletivo, coloco um pra fazer uma atividade e o outro faz outra. Quando eles terminam, por exemplo, os jogos, eu troco os jogos entre eles. Até eu gosto de trabalhar assim também pra que eles aprendam a respeitar os colegas.

A partir dos relatos, percebe-se que a escolha do atendimento individual ou coletivo se dá mais pelo gosto do professor, do que pelo objetivo pedagógico definido para cada criança atendida.

No entanto, enquanto falavam, os professores demonstravam que a atividade do AEE deve ser flexível. Mesmo que se compreenda que existe uma rotina bem definida na Educação Infantil, o professor da sala de recursos multifuncionais deve estar preparado para quando uma criança estiver com sono demais pra sair da sala naquele momento, quando a professora precisou demorar um pouco mais pra tratar de um novo assunto ou até mesmo quando a criança não está disposta naquele momento. Flexibilidade essa que não é somente usada quanto ao horário, mas

também quanto aos seus planejamentos para o atendimento, relacionada ao espaço físico do atendimento (dentro da SRM e também fora da sala).

7.6 Recursos Pedagógicos

Os recursos pedagógicos são materiais, dispositivos, tecnologias, que auxiliam ao professor e principalmente aos alunos no processo educacional tanto dos alunos regulares como dos alunos com deficiência. Se na sala de aula regular o recurso pedagógico tem uma grande estima no processo de aprendizagem, no AEE ele serve como uma das bases para o atendimento (BRASIL, 2009).

Vale lembrar os recursos geralmente utilizados nas SRM, como computadores com software apropriados para algumas especificações, jogos concretos, brinquedos que podem ser utilizados como recursos concretos também para o aprendizado da criança, e as tecnologias assistivas, que podem ser construídas, algumas vezes, pelos professores, na maioria das vezes devem ser obtidas por compra, como lentes de aumento, impressora Braille, carteiras adaptáveis, etc.

Ao iniciar o projeto de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nos municípios brasileiros, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizou recursos pedagógicos para que os professores comesçassem a realizar os atendimentos aos alunos. Porém, com o passar dos anos, assim como todo material, os recursos vão se deteriorando, desgastando ou podem ser desfalcados com a perda de algumas peças de jogos. Nitidamente uma atitude seria adequada ao MEC: de acordo com a demanda e com o passar dos anos, deveriam existir reposições de recursos, para o prosseguimento dos atendimentos. Questionou-se então aos professores quanto às reposições:

Professora A: Não, até agora não. Estamos aguardando.

Professora B: Não. O que vem mais é material didático, normal, né? Alguns jogos pedagógicos, que a gente pode aproveitar pra sala de recursos.

Professora D: Não, depois que eu entrei, não.

Por mais que os professores demonstrem zelo pelos seus materiais e controle sobre cada jogo ou atividade, ainda sim esses se desgastam e, como percebido

durante a entrevista, fica a cargo da própria gestão escolar, ou até mesmo das finanças do professor, a reposição, conserto dos materiais de sala. Um dos professores entrevistados, mostrando-se prestativo, tomou para si a responsabilidade de adquirir os próprios recursos ou confeccioná-los, com os próprios recursos financeiros. Diz o docente, que:

Professora C: Se o material está faltando, eu vou e faço. Porque as salas que eu fundava nos CREI'S, nenhuma tinha material. Era um armário vazio, e uma mesa, mas eu nunca deixei de atender. [...]

Há de se perceber que este docente, se acostumou e encontrou como uma forma de se adaptar ao descaso, através da confecção da maioria de seus materiais ou compra. Infelizmente nem todos os professores podem abdicar de seu salário para comprar bens que deveriam ser públicos e concedidos pelo Estado.

Uma queixa perceptível, prestada por um dos professores durante a entrevista, quando se perguntou sobre questões que dificultam o Atendimento Educacional Especializado, foi:

Professora D: Os recursos não são adequados para essa faixa etária, mas tem muitos recursos da própria Educação Infantil que eu termino usando [...].

No quesito mais profundo da temática deste trabalho, a queixa deste professor é de grande valia, uma vez que o Governo Federal implantou as salas de recursos, de maneira igualitária, para crianças do Ensino Fundamental I e Educação Infantil, talvez esquecendo que uma etapa é diferente da outra, em praticamente todos os aspectos.

Considerações Finais

Na primeira etapa da pesquisa alguns resultados obtidos mostraram a caminhada lenta e pouco assistida pelos municípios, da Educação Especial, mais especificamente quando se trata da modalidade dentro da Educação Infantil. Os dados alarmantes e até a falta de informações de alguns municípios geram várias reflexões, que poderão ser respondidas, mais a frente, com a colaboração de mais municípios, no aprofundamento de outras pesquisas.

Mediante aos dados obtidos na pesquisa, percebe-se também que das partes culpadas pelo lento progresso do AEE na educação dos municípios, se encontra o Governo Federal. Considerou-se que o projeto de implantação das SRM nos municípios seria suficiente, por si só, sem acompanhamento dos dados. Infelizmente essa concepção de entrega de um serviço, principalmente na educação, sem acompanhamento da qualidade desse serviço, causa o observado nos dados deste trabalho: inicialmente depara-se com dados antigos e que muitas vezes não condizem mais com a realidade, depois, através das entrevistas realizadas com os professores do AEE, percebe-se que desde a implantação, algumas salas não tem nem espaços próprios e não receberam novos recursos ou reposição destes pelo Governo Federal.

Ao entrevistar alguns professores do Atendimento Educacional Especializado, fez-se perceptível também que a ação pedagógica direcionada à criança público-alvo da Educação Especial não se limita ao trabalho do professor da SRM, mais do que isso, é uma ação coletiva, onde a presença da gestão escolar e municipal, família, professor da sala de aula regular e profissionais da saúde é imprescindível para o progresso da criança. Fica claro então que a separação destes é levantar uma barreira diante da qualidade do atendimento a ser ofertado.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil ainda caminha a passos lentos nas cidades da Mata Paraibana. Ainda está a cargo dos educadores, a atitude de mover-se, arrumando qualquer lugar à disposição na escola para os atendimentos. Com isso, faz-se necessário que as Gestões, a nível Federal e Municipal, voltem a se debruçar sobre as necessidades da Educação Especial na Paraíba, para que as crianças com deficiência tenham

mais chance de sendo precocemente estimuladas e atendidas, tenham um melhor desenvolvimento.

Referências

BARDIN, L. (Ed.). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUCH, K. B. **Recursos para a promoção da inclusão na escola**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. v.1, 2014.

BERETA, M. S.; VIANA, P. B. de M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos**, 2014, v. 1, n. 1, p.115-129, jun. 2014.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce**. 1998. 156 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21052007-151917/pt-br.php>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BONAMIGO, E. M. R. et al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos**. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 27 dez 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 25 abr. 2019

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> . Acesso em: 31 de jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Lei N º 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado as pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE nº4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 abril 2019.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> . Acesso em: 25 de Abril. 2019.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE nº4, de 23 de Janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/CNE/CEB, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 22 abril 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta SECADI/DPEE nº 2, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. MEC/SECADI/DPEE, 2015.

Disponível em: <ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 05 abril 2019

BRIZOLLA, F. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Universidade Federal do Paraná, setor litoral, 2009, **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de Professores em foco**, São Paulo, SP.

EMER, S. de O. **Inclusão escolar: Formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM; IBAPP. 1999.

HISTÓRIA do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Direção de Aluizio Salles Jr.. Intérpretes: Roseane Lucas. [s.i]: Instituto Vargas, 2010. (61 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

LIMA, E. T. V. de. **Educação Inclusiva na Educação Infantil: Um estudo de caso**. 2014. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Livramento, 2014.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestrutura. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Especial e Educação Infantil: Uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, M. T. S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 45-60, 2017 - Edição Especial

OLIVEIRA, C. C. B. de. **Sala de Recursos Multifuncionais: um estudo de caso**. 2016. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PEREIRA, Esther Cristina. **Escola e família: uma parceria que dá certo**. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretária de Educação: Gerência de educação Infantil. **Educação Infantil no Município de Vitória: um outro olhar**. Vitória, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa: (2015-2025)**. João Pessoa, maio 2015.

SANTANA, C. L.; SANTOS, A. R. dos; PEREIRA, A. G. S. S. Inclusão Escolar: A utilização da Tecnologia Assistiva na Educação Regular. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Edição Internacional, 2012. p. 345 - 355. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-NO-ENSINO-REGULAR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SANTOS, N. A. S. **A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora - MG**. 2002. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SZYMANSKI, H. **A Relação Família e Escola - Desafios e Perspectivas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 135 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

VICTOR, S. L. Avaliação da aprendizagem: educação especial educação infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p.161-171, nov. 2015.

APÊNDICES

Apêndices A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

Caro profissional,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujos objetivos são mapear as Salas de Recursos Multifuncionais e analisar o Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana. Assim, solicitamos a sua colaboração para responder este questionário.

O seguinte questionário possui a finalidade de coleta de dados quanto a situação quantitativa e qualitativa do Atendimento Educacional Especializado no Estado da Paraíba. Nesta primeira etapa, a pesquisa está sendo realizada em 30 municípios da Mata Paraibana. É uma pesquisa proveniente da Universidade Federal da Paraíba e foi contemplada com uma bolsa de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (UFPB/PIBIC/Cnpq).

Sua participação será muito importante para nossa pesquisa e essencial para conhecer a situação educacional de alunos público-alvo da Educação Especial da Educação Infantil e proporcionar reflexões acerca dos caminhos que se faz necessário trilhar para que a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja uma realidade de fato.

Muito obrigada desde já!

Dados do respondente:

Município:

Cargo no município:

Escolaridade:

Há quanto tempo trabalha na área da Educação:

QUESTIONÁRIO

- 1- Há quantas escolas públicas de Educação Infantil no município?
- 2- Há quantas escolas públicas de Ensino Fundamental I no município?
- 3- Quantas escolas públicas de Educação Infantil possuem a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 4- Quantas escolas públicas de Ensino Fundamental I possuem a Sala de Recursos Multifuncionais?
- 5- Quantas escolas públicas de Educação Infantil possuem o Atendimento Educacional Especializado?
- 6- Quais são essas escolas de Educação Infantil que possuem o Atendimento Educacional Especializado?
- 7- Quais são os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil?

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE

- 8- Qual a qualificação necessária para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil públicas do município?

- 9- Quantos professores de Educação Especial atuam no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil públicas do município?
- 10- Há quantas crianças com deficiência até 5 anos no município?
- 11- Há quantas crianças com deficiência matriculadas nas escolas de Educação Infantil municipais?
- 12- Quais são as deficiências dessas crianças?
- 13 – Há crianças identificadas com altas habilidades matriculadas na Educação Infantil?
- 14- Quantas crianças matriculadas nas Educação Infantil públicas necessitam do Atendimento Educacional Especializado?
- 15- Como ocorrem esses Atendimentos Educacionais Especializados?
- 16- As escolas de Educação Infantil possuem algum recurso para uso das crianças com deficiência?
- 17- Quais seriam esses recursos?
- 18- Há alguma política de formação continuada para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado?
- 19- Se sim, qual seria essa política?
- 20- Como a secretaria compreende o Atendimento Educacional Especializado?

Apêndice B

Roteiro de Entrevista – Professor

Escola:

Formação:

Quanto tempo trabalha no Atendimento Educacional Especializado:

Quanto tempo trabalha nesta escola?

Anteriormente, já trabalhou como professora?

Quanto a Sala de Recursos Multifuncionais:

1. Quando a Sala de Recursos Multifuncionais dessa escola foi criada?
2. A sala em que você trabalha, é tipo I ou II?
3. Quando a SRM recebeu novos recursos?
4. Já houve reposição dos recursos danificados/perdidos?

Quanto ao Atendimento:

5. Quantas crianças de até 5 anos, você atende?
6. Todas as crianças estão matriculadas nesta escola?
7. Você atende crianças de outras escolas? Quais escolas?
8. Quais são as deficiências dessas crianças?
9. Como acontece o Atendimento Educacional Especializado nesta escola?
10. Quais são os recursos utilizados nos atendimentos?
11. Qual é o tempo de duração dos atendimentos?
12. Os atendimentos são coletivos ou individuais?
13. Onde acontece o Atendimento Educacional Especializado?
14. Como ocorre o planejamento dos atendimentos?
15. Como ocorre a avaliação dos atendimentos?
16. Quais são as suas atribuições enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado?
17. No seu cotidiano, quais são as dificuldades para a realização do Atendimento Educacional Especializado?
18. E quais são as condições que favorecem a realização do Atendimento Educacional Especializado?

19. O Atendimento Educacional Especializado exerce ações com outros profissionais da escola? Quais ações?
20. O Atendimento Educacional Especializado exerce ações com outros profissionais fora da escola? Quais ações?
21. Na sua opinião, quem contribui para o progresso do Atendimento Educacional Especializado?
22. Para você, quais são os resultados que mais se espera no Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil?

Quanto a Corpo Escolar:

23. Como você vê o acompanhamento da gestão da sua escola quanto a Educação Especial?
24. Como você vê o acompanhamento da secretaria da educação quanto a Educação Especial?
25. Você recebe formação continuada na área da Educação Especial pelo município?
26. Você sente a necessidade de algum apoio para realizar seu trabalho?
27. Quais melhorias você acha que são necessárias para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil do município?

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil do Estado da Paraíba e está sendo desenvolvida pela pesquisadora, professora e orientadora Dr.^a Munique Massaro e pelo aluno Odir Milanez da Cunha Lima Neto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Os objetivos do estudo são: 1. Mapear as Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana; 2. Analisar o Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana.

A finalidade deste trabalho é conhecer a situação educacional de alunos público-alvo da Educação Especial da Educação Infantil da Mata Paraibana e proporcionar reflexões acerca dos caminhos que se faz necessário trilhar para que a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja uma realidade de fato.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário ou a entrevista como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, mas pode causar desconforto ou incômodo ao responder alguma pergunta.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas

pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Munique Massaro

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária, s/n - Castelo Branco III, João Pessoa - PB, CEP 58051-085. Centro de Educação. Departamento de Habilitações Pedagógicas.

Telefone: (19)993428189

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do aluno participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXOS

Anexo A

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil do Estado da Paraíba

Pesquisador: MUNIQUE MASSARO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92373018.0.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.856.905

Apresentação do Projeto:

Com essa pesquisa a pesquisadora espera conhecer a situação educacional de alunos público-alvo da Educação Especial da Educação Infantil da Mata Paraibana e proporcionar reflexões acerca dos caminhos que se faz necessário trilhar para que a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja uma realidade de fato.

Objetivo da Pesquisa:

Mapear as Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana; Analisar o Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil da mesorregião da Mata Paraibana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados ao projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Que os pesquisadores cumpram com os termos apresentados ao CEP e adicionem no seu cronograma a etapa de Envio do relatório final para CEP para obtenção da certidão de aprovação definitiva.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1131883.pdf	07/08/2018 12:20:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.doc	07/08/2018 12:19:55	MUNIQUE MASSARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_atual.pdf	07/08/2018 12:17:50	MUNIQUE MASSARO	Aceito
Outros	Aprovacao.pdf	15/06/2018 11:37:18	MUNIQUE MASSARO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	13/05/2018 22:13:49	MUNIQUE MASSARO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	13/05/2018 22:13:05	MUNIQUE MASSARO	Aceito
Folha de Rosto	Folha1.pdf	13/05/2018 22:10:07	MUNIQUE MASSARO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP